¿TIENEN LOS PROFESORES ESPAÑOLES UN CONOCIMIENTO INNATO DE LA DIDÁCTICA?

Javier FORNIELES
Inmaculada URÁN
Grupo de investigación ECCO
Universidad de Almería

En nuestro país, en los últimos cincuenta años, encontramos dos importantes leyes de educación: la LGE (1970) y la LOGSE (1990). En ambas se observa el deseo de extender la enseñanza al conjunto de la población y se procura organizar la docencia sobre unas bases diferentes.

La norma de 1970 introdujo cambios que dejaron huella en la EGB. Intentó racionalizar la enseñanza propiciando debates e introduciendo la pedagogía por objetivos. Y realizó alguna experiencia muy interesante, por lo innovadora y ambiciosa, como la enseñanza personalizada en la Universidad Laboral de Cheste. Pero la ley se promulgó justo cuando el franquismo se desmoronaba y la influencia del grupo de pedagogos reunido en torno a Villar Palasí se esfumó pronto en el aire.

La LOGSE marcó, en cambio, una frontera decisiva. Y, desde el punto de vista teórico, podríamos decir que abrió el camino por el que discurre la legislación desde hace ya treinta años. Posteriormente, se han introducido nuevos aspectos y matices, aplaudibles para unos o censurables para otros, pero no se han producido cambios de rumbo que alteren las líneas básicas. Las diferentes normas legales continúan defendiendo que la evaluación debe apoyarse en otros

Juan L. LÓPEZ CRUCES, M.ª Elena JAIME DE PABLOS y Rafael QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ (eds.), *«Investigamos sobre personas, pensamos sobre el mundo». Homenaje a Manuel López Muñoz,* Almería, Editorial Universidad de Almería, 2024, pp. 165-181.

pilares diferentes a los del examen; hablan de superar la memorización y la enseñanza fundamentada solo en la trasmisión de contenidos; e insisten en conseguir que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos y las destrezas en diferentes contextos, aprendan por sí mismos y actualicen lo adquirido en las aulas.

Junto a estas reformas, que afectaban profundamente la metodología y la concepción de la enseñanza, se lograron grandes progresos en la tarea de aumentar la escolarización en los primeros años del ministerio dirigido por Maravall. Sin embargo, no se consiguió nada semejante a la hora de reorganizar la docencia de acuerdo con los nuevos criterios establecidos por la ley.

Se produjo así un desajuste evidente entre un marco legal y teórico relativamente avanzado y la aplicación en las aulas, que parecía moverse en otra dimensión temporal. La observación de estos hechos se repite una y otra vez. Y no deja de resultar sorprendente que semejante situación la aceptemos con la tranquilidad con que se disfruta de un paisaje familiar. Al trazar un panorama de la historia de la enseñanza, Antonio Viñao advierte que las disposiciones legales señalan con frecuencia una dirección, pero que la práctica se mueve a otro ritmo en las aulas o sigue incluso un camino muy diferente (2002: 82-99; 2004). Al editar el número 100, la revista *Textos* indica que «la cultura escolar ha permanecido a menudo impermeable» a los avances y reflexiones efectuadas por la didáctica (Durán 2023: 9). Y en los editoriales de un diario, que acoge con simpatía la última norma legal, encontramos afirmaciones que nos llevan a preguntar, si las examinamos con cuidado, en qué alucinada realidad vivimos:

> Entre las observaciones más comunes de los docentes de cualquier nivel educativo suele estar la distancia que va del ordenamiento legislativo a la práctica docente en el aula. Una y otra vez las buenas intenciones se estrellan contra la experiencia y ponen de manifiesto la dificultad de aplicar cambios estructurales (Editorial 2021).

Las contradicciones entre lo que indican las normas y las prácticas reales en las aulas resultan aún más extrañas porque nada parece oponerse a su implantación. No hay un obstáculo exterior insalvable. No vivimos ya los tiempos de Giner de los Ríos, en los que solo cabía establecer un cortafuego ante los obstáculos que era preciso desafiar. En realidad, nuestro caso es casi el opuesto. El viento sopla a favor y hablamos continuamente de la importancia de la educación. El anciano maestro de Machado se ha integrado en la clase media. Y,

sin embargo, ahí seguimos incapaces de afrontar la reforma cualitativa del sistema y sin saber qué hacer para superar las rutinas establecidas.

1. La formación inicial del profesorado

¿A qué obedece este espíritu de resistencia? ¿Por qué no arraigan las directrices pedagógicas a pesar del perjuicio que esas lagunas suponen para los estudiantes?

Responder a estas preguntas implica atender diversas causas y múltiples variables. Entre ellas sobresalen las carencias del sistema al efectuar la selección del profesorado o la inestabilidad de nuestras leyes. ¿Puede alguien tomarse en serio unas normas aprobadas por unos pocos votos o que incluso desaparecen sin ni siquiera haberse ensayado ni aplicado?

A lo anterior se suman las contradicciones que genera la aspiración de dar una formación básica equitativa, por un lado, y realizar, al mismo tiempo una selección y una promoción del alumnado, por otro. Ante la existencia de objetivos tan diferentes y el desconocimiento sobre cómo manejar esas opciones, en muchos centros se decide simplemente que una etapa o algunas aulas miren en una dirección y el resto al bachillerato y a la universidad. A ello se une la influencia de unas pruebas de acceso que solo sirven para establecer un filtro en determinados grados y que proyectan, en ocasiones, una sombra muy negativa sobre la enseñanza. Es más, con frecuencia tiran perversamente del resto de los cursos y transforman el dibujo modelado por la legislación en una caricatura. Para apreciar las consecuencias, ¿bastará con recordar que en muchas comunidades –¡hoy día!– la prueba de inglés no incluye nada oral y que el esfuerzo del estudiantado se dirige a memorizar cómo se escriben las palabras y a aprender una serie de normas gramaticales y frases con las que 'improvisar' una redacción? ¿Será suficiente con mencionar la disciplina con que los ciudadanos observan cómo los centros se colocan la denominación de bilingües mientras la clase media intuye que de poco sirve esa etiqueta y hace cola para recoger a los chicos en las academias particulares?

Por nuestra parte, entre los diversos motivos que podemos aducir para explicar la situación anómala de la enseñanza en España, destacaremos uno de ellos: la escasa formación inicial que recibe un profesor de secundaria en los

grados y sus consecuencias. Si nos fijamos en los grados vinculados más directamente con la secundaria, poca o ninguna labor se suele realizar en ellos para dar a conocer los objetivos establecidos por las normas legales, sus fundamentos y los medios de aplicarlos. Podemos hablar mucho de constructivismo y de la 'zona de desarrollo próximo' en la legislación, pero a los profesores se les instala, de hecho, en un nuevo marco teórico y se les pide que salten al vacío sin apenas una mínima preparación.

En este punto ni siquiera parece haberse aprendido nada del rechazo que produjo la introducción de la LOGSE. Y ello ocurre a pesar de que quienes la idearon sí han comentado luego con lucidez las injerencias políticas o la ingenuidad de establecer unos principios pedagógicos que alteraban las señas de identidad del profesorado sin preparar adecuadamente su implantación (Gimeno 2007). Las lagunas en la formación del profesorado provocaron unos resultados de sobra conocidos: sólo se vio en la nueva legislación una estéril complejidad burocrática, que no para de aumentar, y una jerga difícil de asimilar sin la motivación y sin esos conocimientos previos de los que, por cierto, tanto habla el constructivismo.

Con estos antecedentes, las carencias se perciben allá donde miremos. Si hablamos de evaluación, ¿qué entrenamiento se recibe sobre la evaluación formativa aparte de saber que es una palabra mágica que debemos colocar en cualquier escrito oficial? Pensemos ahora en tareas como dirigir situaciones de aprendizaje en un aula con estudiantes muy diversos, en reconocer paso a paso cómo progresa el aprendizaje, en trabajar en equipo o en buscar el apoyo de la comunidad educativa, por mencionar algunas de las competencias señaladas por Perrenoud. ¿Qué formación, qué prácticas o qué interés sobre estas cuestiones se suelen despertar durante el grado?

Para remediar estos problemas en nuestro sistema educativo, la formación didáctica que precisa un profesor de secundaria se deja a la espera del máster. Todo funciona como si la respuesta a la pregunta que da título a nuestro trabajo fuera afirmativa. Ni siquiera se considera necesario introducir una serie de materias optativas, que establezca la correlación entre los contenidos teóricos y las competencias profesionales. En vez de integrarlas en los grados, se espera que el estudiante despierte en el máster como un arpa dormida que aguarda solo el contacto fugaz de la mano para que la música aflore.

Vana ilusión. Al menos, en buena parte de los casos, el acceso a la función

pública consiste de hecho en aprobar algún ejercicio y en incorporarse a la docencia una serie de años como interino hasta conseguir los puntos necesarios que permiten ingresar como funcionario. La 'virtud' del sistema consiste, pues, en enseñar a nadar a los candidatos arrojándolos a la piscina. Mientras tanto, una treintena de alumnos espera a que el profesor decida qué modelo va a seguir para impartir sus clases y debe confiar en que tome un camino acertado.

Tampoco debemos pensar que las debilidades del grado o del máster para el profesorado de secundaria provienen solo de que las prácticas realizadas sean insuficientes. Señalan causas más profundas. Al fin y al cabo, los profesores de universidad se han formado por el mismo método de arrojarse al agua, sin más ayuda que algunos cursillos validables –eso sí– por la ANECA. Se necesita, por ello, una remodelación de algunos estudios universitarios para incorporar mayor experiencia en las aulas de secundaria, esto es, en la aplicación de los conocimientos adquiridos en el grado a otros ciclos educativos. En caso contrario, profesores y alumnos seguirán alimentando en las universidades la sensación de actuar sobre un segmento de población homogéneo o considerando la diversidad como un asunto meramente teórico, porque esa es su realidad cotidiana.

2. La situación del profesor de lengua y literatura

Para explicar con más detalle por qué vivimos esa extraña divergencia entre lo que se hace en las aulas de secundaria y lo que probablemente se debería llevar a la práctica, tomaremos como referencia una materia específica: la lengua y literatura. Centraremos nuestras reflexiones en estas disciplinas, porque ocupan un lugar central en el currículo y porque viven, además, una situación crítica por los cambios sociales y tecnológicos.

En el caso de la lengua y la literatura, la reforma de la LOGSE introdujo cambios destacados y necesarios al alterar los esquemas teóricos sobre los que se debían impartir estas materias. Se planteó la enseñanza conjunta de la lengua y la literatura y se estableció que el objetivo no era conocer los caminos de la lingüística o la historia literaria, sino propiciar las destrezas lingüísticas básicas. De este modo, con la LOGSE se asientan en la legislación los enfoques comunicativos y el principio de que se trata de formar no pequeños filólogos, sino

personas que deben saber hablar, leer, escribir y comprender el mayor número posible de textos (González Nieto 2001; Lomas y Osoro 1994). Sin embargo, la separación entre lo legislado y el trabajo en las aulas se observa de nuevo con toda nitidez como advierten, por ejemplo, Luis Cortés y José Luis Muñío, dos profesores vinculados a la universidad de Almería, con una amplia experiencia como docentes en la enseñanza media (2017: 8-11).

En realidad, el desajuste entre la norma y la aplicación de la misma no puede extrañarnos, pues los conocimientos impartidos en un grado de filología giran en torno a unas lecturas consagradas por la tradición y consisten en trasmitir ante todo las nuevas consideraciones que se introducen en el campo de la lingüística, la historia o la teoría literaria. Ojo, no decimos que este cometido no sea importante. Lo que decimos es que entre sus objetivos primordiales no figura la tarea de establecer puentes entre esos conocimientos, por un lado, y el trabajo y las competencias, por otro, que se deben desplegar luego en un aula en secundaria. Es más, puede haber grados de filología –de hecho, abundan– que ni siquiera incluyan un itinerario o una sola asignatura de didáctica para aquellos que van a realizar su labor como profesores de lengua y literatura españolas. Y puede haber grados –de hecho, los hay– en los que no se dedique ni un solo minuto a plantear cuestiones relacionadas con la literatura juvenil, la enseñanza de la lectura o los pasos y los procesos cognitivos necesarios para comprender cualquier texto.

Al no ser atendidas estas cuestiones, el profesorado tiende a minusvalorar las indicaciones de la legislación e intenta trasladar mecánicamente los contenidos y los métodos de la enseñanza universitaria a otros niveles educativos. De nada sirven las advertencias sobre los problemas que esto genera, aunque procedan de nombres insignes como los de Américo Castro, Rafael Lapesa, Emilio Alarcos o Fernando Lázaro, o de escritores como García Márquez, por citar algunos de los más representativos ya durante el siglo pasado. A todos ellos, fuera del ámbito hispano, se ha unido, por ejemplo, Todorov, quien, tras ejercer como miembro del Consejo Nacional de programas en Francia entre 1994 y 2004, llega a la conclusión de que los defectos existentes en la enseñanza de la literatura surgen porque se aplican mecánicamente los cambios teóricos introducidos en la universidad (2009: 31). El profesorado acepta y escucha las reflexiones de estas voces autorizadas, pero su formación le empuja al final en sentido contrario. La distancia entre lo vivido en la universidad y lo que se le pide en las aulas de secundaria sitúa al profesor ante una encrucijada que invita a seguir el camino ya

conocido. Es más, como indica Amparo Tusón, no es extraño que organizar exposiciones o debates pueda ser percibido en ocasiones casi como una pérdida de un tiempo que se debería utilizar para la trasmisión de los conocimientos establecidos por la lingüística y la teoría literaria.

En el caso de la literatura los problemas muestran la misma raíz. Hoy día se comparte el reconocimiento de que un lector afronta la lectura según sus particulares experiencias. Pero la práctica de la lectura en las universidades ¿se realiza de acuerdo con estas indicaciones? Si el nuevo profesor de secundaria decide adentrarse en las competencias que se le reclaman en la legislación para la disciplina de lengua y literatura, ¿qué orientaciones y qué ejemplos ha recibido –nos preguntamos– para elegir la lectura de acuerdo con el horizonte vital y los intereses de sus futuros alumnos? ¿Es consciente de que su preparación lo convierte en un especialista, en alguien con unos gustos, con unos intereses vitales y con unas capacidades para disfrutar de unos textos que a la mayoría de la población puede dejar indiferente?

Por su parte, la lengua, entendida como una práctica continua, como un elemento sometido a continuas negociaciones con los interlocutores, choca de frente con el tipo de enseñanza recibido. La lección universitaria tiende a subrayar los logros de la disciplina y a presentar sus contenidos como resultados de un proceso de conocimiento más firmes de lo que realmente son. Por ello, con frecuencia, el alumno de grado puede no captar el carácter variable de nuestros esquemas teóricos, los matices que requiere la enseñanza de la lengua y la literatura ni la perplejidad que genera entre los estudiantes la rotundidad con que se afirma un modelo que solo cobra vida en el libro de texto. La descripción de un acto de habla, fuera de los ejemplos seleccionados, se convierte en una tarea compleja que depende de las inferencias que hacen los interlocutores. Los tipos de texto solo tienen existencia en los ejemplos de los manuales. Y en el aparentemente inmune espacio de la sintaxis conviene recordar que la relación entre sujeto y predicado convive en la lengua oral con la de tema y comentario sin importarle las reglas de los textos escritos.

Ante las dificultades y las complejas exigencias que reclama enseñar a hablar, leer o escribir en contextos reales, resulta lógico que el profesorado de lengua y literatura, sin un adiestramiento en las herramientas adecuadas, prefiera convertir de nuevo la lingüística y las normas gramaticales en el centro de su quehacer. Cambiará los términos antiguos por los nuevos conceptos de la pragmática. Se

hablará de macroestructura y actos de habla, de coherencia y cohesión. Pero en la mayoría de las ocasiones, sin la formación precisa y sin el apoyo de los libros de texto, de forma casi inconsciente, los utilizará como mero sustituto de la exposición teórica que antes se hacía en nombre del estructuralismo o del generativismo (Lomas 2004).

Con estas lagunas en la formación, no puede extrañarnos que las nuevas competencias profesionales requeridas por la legislación sean percibidas por los graduados como un cuerpo anómalo, alejado de lo que resulta fundamental. Ni puede asombrarnos que el alumno, tras sus estudios de grado y la ligera capa de barniz del máster, vea en las disposiciones legales un mero capricho de los 'endiablados' psicopedagogos; ni que las reflexiones realizadas desde el campo de la didáctica general suenen, por sensatas que sean, como una especie de música celestial incompatible con la realidad. De ahí que, en un artículo reciente, Muñoz Molina, un escritor al que admiramos, dibuje un panorama desalentador cuando refiere su llegada a un instituto (2023). La situación que describe traslada el desánimo de buena parte del profesorado ante unos términos psicopedagógicos que les resultan incomprensibles y ajenos a lo que consideran sus verdaderos cometidos profesionales. ¡Treinta años después de aprobarse la LOGSE!

Si al sentimiento de traicionar los contenidos y los ejemplos aprendidos en las clases expositivas de la Facultad se añade, además, el problema de ejercer una labor para la que no estamos bien preparados, ¿no resulta lógico que el profesor, en la soledad del aula, vuelva a lo que realmente importa de acuerdo con el aprendizaje recibido y decida, como los administradores en las Indias, que las normas dictadas tan lejos de la realidad se acatan, pero no se cumplen?

3. ¿POR QUÉ NADA CAMBIA?

La inadecuada formación inicial del profesor muestra la raíz de la que se alimentan, en gran medida, los problemas de la enseñanza. Pero ¿qué sucede con los otros actores? ¿Pueden hacer algo para remediarlo?

En el caso de los padres, el desconocimiento de las cuestiones señaladas limita su participación en este tipo de debates. Aunque constituyan en la teoría un pilar del sistema, no conocen los entresijos de la educación y, en la mayoría de los casos, no pueden sostener razonablemente una crítica argumentada. Comprenden que

conviene movilizarse para ampliar las líneas de un instituto o para que se levanten nuevos centros de enseñanza. Pero difícilmente van a apoyar unas reformas de la enseñanza que ellos mismos no han vivido y que cuentan, en muchas ocasiones, con el rechazo del profesorado y la oposición interesada de los partidos alejados en ese momento del gobierno.

Por otro lado, las autoridades educativas que están a pie de obra apenas tienen tiempo para programar este tipo de cambios y sus energías se consumen en atender a otras cuestiones sin duda urgentes –la falta de espacios, la gestión del presupuesto, las plantillas de profesores, escuchar las razones de unos y otros…–. Saben, además, que las reformas cualitativas implican un esfuerzo considerable, que no van a tener el apoyo de sus contrincantes políticos y que esos cambios rebasan desde luego el marco de una legislatura.

Hay, además, otra poderosa razón, agazapada en la sombra, que no nos deja, precisamente, en buen lugar. El sistema actual perjudica mucho menos a los sectores acomodados económicamente y a los profesionales de clase media que podrían apoyar una reforma. El grupo social con mayores ingresos cuenta legítimamente con otras soluciones para paliar los defectos del sistema. Puede recurrir a los desplazamientos al extranjero, a centros privados o invertir, si se trata de idiomas, en esa larga carrera que empieza con el B1. La educación es también una cuestión de poder y el actual sistema no es del todo malo para estos sectores. Tienen una situación preferente. Y, desde luego, disponen en casa de unos códigos de conducta y de un lenguaje más cercanos a la escuela, lo que les otorga una situación de preferencia frente a otros grupos desfavorecidos.

Con este panorama, no es extraño que contemplemos con cierta tranquilidad cómo el sistema educativo avanza con el sosegado ritmo de un glaciar.

4. Propuestas de política educativa

Hemos señalado una anomalía conocida –las normas legales duermen el sueño de los justos en el BOE– y hemos destacado solo una de las causas: los profesores de enseñanza media y de universidad carecen de los soportes necesarios para adaptar los conocimientos adquiridos a lo que se precisa en un aula de secundaria. Ahora bien, señalar el problema no es dar con la solución. ¿Podemos hacer algo a sabiendas de que no es fácil hallar un remedio?

Ateniéndonos a algunos de los factores señalados, ¿es posible cambiar, por ejemplo, las pruebas de acceso, que imponen por su estructura una determinada manera de enseñar? Se diría que no. Los gobiernos lo intentan y retroceden en seguida. Esas pruebas son un avispero al que no conviene ni acercarse. En torno a ellas se ha desarrollado una burocracia compleja y una maraña de intereses corporativos, envueltas en el lógico miedo a ser perjudicados, muy difíciles de remover.

Establecer unas leyes duraderas consensuadas por los principales partidos para impulsar determinadas reformas tampoco parece posible. La Transición y los primeros años de la democracia fueron, quizás, el momento para introducirlas, pero todo quedó finalmente en el papel. Y, hoy día, parece que solo unas circunstancias especialmente graves –y, por tanto, no deseables– podrían generar una cierta cordura en los niveles políticos.

¿Y cambiar la formación inicial del profesorado? ¿Es esto viable? Tampoco parece sencillo. Cualquier innovación en este campo requiere mucho tiempo y es imposible asentarla con cambios bruscos y mal explicados. Los problemas para abordar cualquier reforma son conocidos de sobra y están señalados desde hace mucho tiempo. Ya en el preámbulo del decreto de 1918, los círculos de la Institución Libre de Enseñanza criticaban la presuntuosa idea de que la Gaceta podía por sí sola cambiar la enseñanza. Resaltaban la necesidad de reformar la formación del profesorado e indicaban que los cambios en ningún caso se debían introducir sin ensayos previos, sobre todo si los docentes no se identificaban con las aspiraciones del legislador, por muy excelente que el nuevo plan nos pareciera (Jiménez Landi 1996: 118-124).

Las condiciones apuntadas ya en 1918 siguen aun sin cumplirse y animar, pues, a que las universidades se reformen por sí mismas no deja de ser un brindis al sol. Tampoco la universidad muestra una actitud favorable para cambiar de rumbo en esas cuestiones a pesar de que incidan negativamente en algo tan importante como la educación de los ciudadanos. Puede ser buena en lo suyo: investigar y trasmitir una actualización de los conocimientos admitidos en un momento determinado. Pero sus profesionales se mueven en un espacio muy alejado de lo que ocurre en un aula de secundaria, no reciben tampoco una formación didáctica específica y no tienen, por tanto, una adecuada sensibilidad para estos asuntos.

Se podría pensar en introducir cambios, otras áreas y prácticas en determinados grados. Pero las universidades responden a un complejo equilibrio y difícilmente sus rectores pueden ir contra los intereses establecidos. Ahora mismo, en ciertos aspectos, si se nos permite la broma, la mentalidad del profesorado universitario no difiere mucho de la adoptada por la infantería de marina. Al margen de sus investigaciones, piensa que su misión consiste en defender cada palmo de terreno, cada crédito conseguido, frente al enemigo –las áreas vecinas– con riesgo incluso de su vida. Reorientar los grados más afectados e introducir itinerarios con otras materias y otros profesionales solo pueden hallar la protesta y el rasgarse las vestiduras.

A su vez, los profesores de didáctica o de psicología se han formado de idéntico modo y se encuentran sometidos a las mismas exigencias que el resto de las áreas. Recordemos que las disputas mal resueltas entre diferentes áreas fueron uno de los factores por los que la LOGSE zozobró y que, desde entonces, el panorama no ha cambiado. Por otra parte, de las rutinas en un aula universitaria participan todas las áreas y, como han expresado, además, destacados profesores, las exposiciones de un tema o las clases magistrales no proporcionan precisamente un ejemplo de lo que aporta el constructivismo o de lo que debe ser la enseñanza en un aula de secundaria (Marchesi 2000: 192).

No obstante, la situación actual, la separación entre las recomendaciones legales y la docencia en el aula, resulta cada vez más ridícula. La administración educativa tiene en este punto una clara responsabilidad. Debería reservar un hueco para estas tareas. Necesita levantar a veces la vista del suelo, proyectar mejoras cualitativas, disponer de tiempo para apoyar, al menos, las iniciativas del profesorado que mantiene las ganas de innovar y de aprender. No se puede avanzar a saltos –cierto–, pero la política consiste en dar al menos pequeños pasos en la dirección correcta. Intentaremos reflexionar en voz alta sobre esta cuestión.

En primer lugar, se debería promover que ciertos grados establezcan itinerarios en los que la salida profesional de la docencia se tenga en cuenta. En esos itinerarios se debe introducir una formación básica en didáctica general, en psicología y en psicopedagogía, que incluya, asimismo, una adaptación aplicada a las diferentes disciplinas. Ahora bien, si no se quiere aumentar la financiación, la presencia de otras áreas en territorios ya acotados provoca un rechazo y precisa medidas compensatorias. Por ello, cabe sopesar en contrapartida la aparición en

otras titulaciones de conocimientos de carácter humanístico si unos y otros aceptan abrir el marco en que se mueven los planes de estudio. Y hay otra alternativa que nos parece más interesante. Los créditos que se eliminan por un lado pueden ser recuperados si las consejerías implicadas realizan un verdadero plan de formación permanente para los graduados que ejercen ya su profesión y que tienen interés en saber qué cambios se han producido en sus áreas de conocimiento.

En cualquier caso, la universidad tiene en su mano incentivar aquellas reformas de grados que caminen en la buena dirección. No debemos ver en la universidad un problema sino la raíz para hallar la solución. Las consejerías ligadas a las universidades pueden mejorar la financiación de los planes de estudio que fomenten la formación inicial del profesorado y que busquen marcos más flexibles capaces de integrar a destacados profesores. Y en sus manos está potenciar los proyectos de investigación que trabajen en consonancia con estos objetivos o fomentar los grupos de trabajo y las estancias que permitan conocer lo que se hace fuera con cierta eficacia para sopesar su posible aprovechamiento.

Se trata, con todo, de un proceso cuya dirección, ahora mismo, no se puede dejar exclusivamente en manos de la universidad. No se trata de remozar la fachada para recibir nuevos recursos económicos. Hablamos de una tarea que implica un cambio profundo de actitud y que resulta incompatible con utilizar la autonomía universitaria como un muro inviolable o con el reparto habitual de créditos, fondos y titulaciones.

En segundo lugar, no se puede mantener la frontera entre primaria y secundaria, por un lado, y universidad, por otro. Entre las universidades y las delegaciones provinciales debe existir una relación continua y eficaz. Son vasos comunicantes, no recintos aislados, como suele ocurrir en la práctica por mera rutina. No resulta lógico que haya reuniones periódicas para establecer al milímetro las pruebas de acceso con representantes de ambos sectores –los exámenes son siempre lo único importante, al parecer– y que no haya, sin embargo, otro tipo de estructuras igualmente establecidas para debatir y solucionar las cuestiones que comentamos.

Si pensamos que enseñar no consiste en una mera trasmisión de contenidos, sino que requiere procedimientos específicos que no se adquieren de forma innata, las consejerías de educación y las vinculadas a las universidades deben encontrar un hueco en su organización para establecer planes de actuación

conjunta. Son ellas las que pueden abrir caminos complementarios en el acceso a la función pública; impulsar escuelas específicas para la formación de los profesores; diseñar, incluso, un grado dual de formación, que establezca un equilibrio entre la práctica y la teoría y que permita conocer las realidades, tan diversas, de los centros; o proyectar un Instituto Técnico Pedagógico.

Ya que hemos utilizado la lengua y la literatura como ejemplo, pensamos que esta materia se debe, asimismo, organizar con arreglo a otras directrices. No es el tema que nos ocupa en este trabajo, pero sí quisiéramos ofrecer algunas indicaciones sobre nuestro planteamiento.

Por lo que se refiere a la comprensión y la redacción de textos, nos parece que el modelo establecido por Van Dijk resulta el más adecuado para guiar al estudiante en los procesos mentales que se generan con la lectura. Y disponemos además de buenas adaptaciones en este caso para la enseñanza obligatoria (Sánchez Miguel, Carriedo, Alonso Tapia, Escoriza, etc). A ello habría que incorporar una formación sobre los procesos cognitivos que intervienen en la escritura y en la comprensión de los textos. A partir de esas directrices el profesor de lengua y literatura puede ejercer, además, una colaboración decisiva con otras disciplinas analizando sus materias. En este sentido, el bachillerato internacional quizás está mostrando un camino para avanzar, para coincidir con los usos europeos y para entender lo que PISA significa.

La lectura de obras literarias exige, a su vez, un tratamiento especial. No puede basarse en los textos consagrados por la crítica literaria. Para quienes no pertenecen al mundo de la filología, la literatura no descansa en los intertextos o en sus estructuras retóricas, sino en la capacidad para establecer una fuente de información sobre el mundo, los demás o nosotros mismos, para reparar nuestras limitaciones o espolear nuestra rebeldía. Y, en este punto, las indicaciones de la psicología ofrecen una nueva vía de acceso fundamental para debatir y para captar la atención de los lectores (Fornieles y Urán 2021).

Con todo, hoy día, las innovaciones más adecuadas para promover la lectura y la expresión oral están ligadas, a nuestro entender, a la introducción del teatro en las aulas. Situarse en un escenario implica reflexionar sobre la pronunciación, perder el miedo al público, dominar la comunicación no verbal, captar el sentido de un texto, captar que uno se dirige a un interlocutor. Y a esto se une que la escena satisface el afán narcisista tan extendido en nuestra sociedad y logra una motivación adecuada. Pero tropezamos de nuevo con el mismo problema.

¿Cuántos grados de filología incluyen una asignatura en la que un estudiante aprenda a montar y dirigir una obra o cuentan con un actor en sus programaciones para completar la formación de sus estudiantes? Y sin esos aprendizajes ¿cómo va a dejar un profesor su zona de seguridad y adentrarse en un terreno desconocido?

5. Conclusiones

De la lectura de los comentarios anteriores podría, quizás, desprenderse una impresión demasiado negativa de nuestro sistema educativo. No es esa nuestra pretensión. Quienes firmamos este trabajo pertenecemos a una generación que ha llegado por vez primera a tener estudios universitarios y que aún puede recordar cómo los padres debían acudir al colegio y explicar que a sus hijos no se les debía pegar. Somos, pues, muy conscientes de las extraordinarias mejoras que se han producido en la enseñanza en las últimas décadas. Pero el reconocimiento de estos avances no implica dejar de buscar soluciones para determinados problemas como si los profesores españoles incluyéramos en nuestros genes la formación didáctica.

No pensamos tampoco que la formación filológica o matemática sean un obstáculo para el correcto desarrollo de la profesión. Al contrario. Lo que indicamos es que se necesita un compromiso de la administración para proporcionar una formación complementaria relacionada con el desempeño profesional. Al poner el foco en esta cuestión, señalamos que la universidad hace bien el cometido para el que está preparada, pero necesita un empujón, por su propio interés, para realizar una labor cuyo significado, ahora mismo, ni conoce ni entiende del todo.

Recordemos que sostener el sistema actual sin cambios genera también consecuencias muy perjudiciales para la propia docencia universitaria. Al no formar adecuadamente a los profesores de secundaria, estos mantienen la inercia en sus aulas; y los estudiantes que llegan a la universidad prefieren lógicamente las rutinas de memorizar y examinarse, y frenan a su vez las innovaciones metodológicas que hoy reclaman el aprendizaje autónomo y las nuevas tecnologías.

Sin duda, son muy lentos y muy variados los resortes que precisa un cambio en la enseñanza, pero los aquí apuntados son sin duda prioritarios y colocan un

primer andamio en el lugar adecuado. Los graduados necesitan un marco teórico y una formación práctica que dé luego sentido al trabajo en las aulas. No es posible implantar nuevas situaciones de aprendizaje o nuevos criterios de evaluación sin haber recibido una orientación previa y sin crear el estímulo adecuado. Por ello, estimamos que la administración debe levantar la cabeza para mirar más allá de los problemas inmediatos. Su obligación es ensayar respuestas, preparar el futuro promoviendo al menos reformas prácticas y asumibles en algunos grados, y establecer nuevas formas de relación con las delegaciones y las universidades. Y es necesario iniciar ya el proceso. Los cambios tecnológicos alteran por completo la sociedad y los procesos de aprendizaje; y no hacer nada supone desaprovechar el esfuerzo de muchos profesores que realizan su trabajo sin los soportes teóricos y prácticos necesarios.

En relación con la lengua y la literatura, su presencia en las aulas no puede concebirse como una introducción a la filología si estas materias pretenden conservar su posición privilegiada en el futuro. Es sin duda muy loable promover el conocimiento de las grandes obras. Todo suma. Pero su labor debería apuntar también hacia algo aún más valioso: fomentar la lectura, desarrollar en la práctica las habilidades sociales y las facultades fundamentales de la mente para ser la piedra angular de cualquier conocimiento, transformarse en una materia capaz de colaborar activamente con el profesorado de historia o de biología en la asimilación y la comprensión de los textos... Ahí reside la importancia de nuestra tarea más allá del saber filológico.

Dicho lo anterior, sería injusto no resaltar el trabajo de muchos profesionales que desempeñan ya una labor excelente en este sentido: profesores creativos, capaces de componer con sus alumnos poesías, obras de teatro, actividades orales y situaciones de aprendizaje novedosas, como Alberto Asencio o Diego Reche, por mencionar algunos de los que generosamente nos han abierto sus aulas.

Y, por esa misma razón, queremos recordar aquí la figura del profesor Manuel López Muñoz. Su labor, así como la de Juan Luis López Cruces, con quien le gustaba compartir las clases, muestra cómo también hay, por supuesto, profesores universitarios que se amoldan a las nuevas situaciones y que saben deslindar los saberes que los acreditan como investigadores de las competencias prácticas que un estudiante necesita. Quienes hemos asistido a sus clases y conferencias hemos podido comprobar la adaptación de sus conocimientos de retórica para mostrar en la práctica cómo vencer el miedo al público, ordenar un discurso o

corregir determinados defectos de pronunciación. Ejemplos como el suyo son justo lo que necesitan los alumnos de grado para acometer las nuevas y trascendentales tareas de la filología, y para adquirir la confianza necesaria que les impida sentirse luego *in partibus infidelium*.

BIBLIOGRAFÍA

AMO, José Manuel de (2003): *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*, Archidona, Aljibe.

CARABAÑA MORALES, Julio (2011): «Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia», *Bordón* 63, 15-31.

CORTÉS, Luis y MUÑÍO, José Luis (2017): *Mejore su discurso oral*, Almería, Universidad de Almería.

DURÁN, Carmen; JOVER, Guadalupe y MANRESA, Mireia (2023): «Nuevos currículos, nuevos aprendizajes», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 100, 8-11.

EDITORIAL (2021): «Usar la lengua», *El País*, 14-11-2021. <https://elpais.com/opinion/2021-11-14/usar-la-lengua.html>.

FORNIELES, Javier y URÁN, Inmaculada (2021): «Million Dollar Baby y la nueva tragedia», en Javier Fornieles (ed.), *Dos lecturas*, Almería, Universidad de Almería, 60-95.

GIMENO, José (2007): «Una visión desde dentro y desde fuera: entrevista a José Gimeno Sacristán», en Julia Varela (ed.), *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*, Madrid, Morata, 19-44.

GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.

JIMÉNEZ LANDI, Antonio (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, vol. IV: *Periodo de expansión*, Madrid, Taurus.

JOVER, Guadalupe (2008): «¿Qué currículo? Currículo y práctica docente», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 48, 49-59.

LOMAS, Carlos (2004): «Los libros de texto y las prácticas de educación lingüística», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 36, 15-32.

LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés (1994): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

MARCHESI, Álvaro (2000): *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza editorial.

MANSO, Jesús y GARRIDO, Rocío (2021): «Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes», *Revista de Educación* 393, 293-319.

MUÑOZ MOLINA, Antonio (2023): «En situación de aprendizaje», *El País*, 4-3-2023, 11.

NÚÑEZ, Gabriel; CAMPOS, Mar (2005): *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España (1850-1960)*, Madrid, Akal.

PERRENOUD, Philippe (2008): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Barcelona, Graò.

SILIÓ, Elisa (10-10-2018): «Los profesores españoles parece que trabajan en una cadena de producción (entrevista a A. Schleicher», *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335_328097.html>.

TODOROV, Tzvetan (2009): *La literatura en peligro*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

TUSÓN, Amparo (2001): «Iguales ante la lengua. Desiguales en el uso», en Carlos Lomas (ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 49-65.

VIÑAO, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

VIÑAO, Antonio (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons.